Niveau(x) d'enseignement: 3 Numéro EDUQ : 8170056
Centre d'intérêt: 72

Université du Québec à Montréal (Québec) Groupe de recherche en évaluation des curriculum.

Etude préliminaire du problème de la mesure des dispositions affectives des élèves de l'école primaire à l'égard de la lecture / Département des sciences de l'éducation, UQAM, Groupe de recherche en évaluation des curriculum ; rédigé par Louis Kelly ; rev. et commenté par André Jodoin Provencher, Louise Julien Bordeleau et Marcel Lavallée. -- Montréal : GREC, 1979.
24 p. ; 22 cm. -- (Bulletin / UQAM, Groupe de recherche en évaluation des curriculum ; 14)

Titre de la couv. Bibliographie: p. 22.

Cote Dewey: 371.26/U58e Cote LC: LB/1131

Descripteur(s): *Didactique du français *Lecture *Comportement affectif *Instrument de mesure *Méthode d'évaluation *Test *Primaire (Niveau)

Identificateur(s) de nom: *GREC (Groupe)

Dans le cadre du Projet-lecture, destiné au niveau primaire, le GREC a formulé une série d'objectifs pédagogiques concernant les acquisitions reliées au "savoir lire" dans le domaine affectif. La question de l'évaluation des acquisitions prescrites par ces objectifs est demeurée problématique. Ce document tente d'y répondre. Trois parties: formulation de critères à respecter pour une évaluation objective dans le domaine affectif; inventaire critique des techniques de mesure les plus usuelles en fonction des variables affectives; confrontation de ces techniques aux objectifs formulés par le GREC dans le plan de références du projet-lecture.

Deux types de techniques sont pris en considération: les questionnaires et tests de type "crayon-papier" (échelles d'attitude, échelles multimodales, technique des items à choix obligatoire, inventaires d'intérêt); l'observation directe au moyen de grilles. Leurs caractéristiques générales sont décrites et leurs qualités métrologiques discutées.

"Etant donné la diversité des comportements à travers lesquels se manifestent les tendances affectives, la meilleure stratégie consiste à multiplier les sources d'information et à privilégier une interprétation globale des données empiriques". (p. 17) Dans le cadre du Projet-lecture, il faudra faire appel, pour une bonne part, à l'observation systématique du comportement dans le cadre de situations contrôlées.

Type de document: r
Région(s) administrative(s): 061

Notice(s) connexe(s): 3170057
Financement: Bénéficiaire - Université du Québec à Montréal
Organisme(s) source(s) - MEQ - DGDP
Programme(s) de subvention - PARC
Auteur de l'analyse: ar

DÉPARTEMENT DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION — UQAM
GROUPE DE RECHERCHE EN ÉVALUATION DES CURRICULUM

E D U Q 8170056

grec

Directeur:
Marcel Lavallée
Docteur ès sciences pédagogiques

BULLETIN No 14

JANVIER 1979

ÉTUDE PRÉLIMINAIRE DU PROBLÈME DE LA MESURE DES DISPOSITIONS AFFECTIVES DES ÉLÈVES DE L'ÉCOLE PRIMAIRE À L'ÉGARD DE LA LECTURE

TABLE DES MATIÈRES

Présentation du sujet 2

I. L'évaluation des objectifs affectifs: problématique générale 2
- A. Vers une terminologie des tendances affectives 3
- B. Les qualités métrologiques des instruments d'évaluation dans le domaine affectif 4

II. Les techniques de mesure des dispositions affectives à l'égard de la lecture 5
- A. Les questionnaires et tests de type «crayon-papier» 5
  - 1. Les échelles d'attitude 5
    - 1.1 Description 5
    - 1.2 Procédure de construction des tests 6
      - 1.21 Technique de Thurstone 6
      - 1.22 Technique de Likert 6
      - 1.23 Critique des deux techniques 6
    - 1.3 Adaptation de la méthode de Likert à la mesure des attitudes à l'égard de la lecture à la maternelle et au début du primaire 6
    - 1.4 Qualités métrologiques 7
    - 1.5 Conclusion 7
  - 2. Les échelles multimodales 7
  - 3. La technique des items à choix obligatoires 7
    - 3.1 Qualités métrologiques 8
    - 3.2 Conclusion 8
  - 4. Les inventaires d'intérêts 8
    - 4.1 Divers types d'inventaires sur les intérêts 8
    - 4.2 Qualités métrologiques 9
    - 4.3 Conclusion 9
- B. Les grilles d'observation 9
  - 1. L'organisation temporelle de l'observation 10
  - 2. La spécification du contenu des instruments 10
  - 3. L'observation contrôlée 11
  - 4. Conclusion 11

III. Les problèmes spécifiques à l'évaluation des objectifs du GREC 11
- 1. Mesure de la conscience (1.1) 12
- 2. Mesure de l'attention dirigée ou préférentielle (1.3) 12
- 3. Mesure de la volonté de répondre (2.2) 13
- 4. Mesure de la satisfaction à répondre (2.3) 14
- 5. Mesure de l'acceptation d'une valeur (3.1) 15
- 6. Mesure de la préférence pour une valeur (3.2) 16
- 7. Conclusion 16

IV. Récapitulation et conclusion 17

ANNEXE I 18

ANNEXE II 20

ANNEXE III 21

Bibliographie 22

Cet article a été rédigé par Louis KELLY, puis revu et commenté par Andrée JODOIN PROVENCHER, Louise JULIEN BORDELEAU et Marcel LAVALLÉE.

Ce bulletin est publié grâce à une subvention de recherche accordée par la Direction générale Développement pédagogique du Ministère de l'Éducation du Québec à la **Commission scolaire des Mille-Îles**.

L'importance de la motivation dans l'apprentissage en général a été maintes fois soulignée et l'acquisition du «Savoir lire» au primaire ne fait pas exception à la règle. Nombreux sont ceux qui ont pu se rendre compte jusqu'à quel point le développement de cette compétence, pourtant jugée essentielle dans notre société, dépend des dispositions affectives de l'élève. La plupart des méthodes pédagogiques s'appliquent par tous les moyens, à capter son attention, à soulever son intérêt et à lui faire comprendre la valeur de ce qu'il acquiert en classe. D'ailleurs, l'expérience empirique et scientifique démontre qu'en général, le succès ultime de l'apprentissage (c'est-à-dire, la qualité et la permanence des acquisitions) s'appuie en grande partie sur le maintien, chez l'élève, d'une «motivation positive» vis-à-vis de ce qu'il doit apprendre[1].

Dans le cadre du Projet-lecture, le GREC[2] a formulé une série d'objectifs pédagogiques pour rendre compte des acquisitions reliées au «Savoir lire» dans le domaine affectif et un grand nombre de personnes ont été consultées dans le but d'en valider le contenu. Au cours de ces séances, la question de l'évaluation des acquisitions prescrites par ces objectifs est demeurée le principal point d'interrogation. Bien que la plupart jugent nécessaire une évaluation formelle et systématique de cet aspect du «Savoir lire», elles voient encore mal comment cette évaluation pourrait se concrétiser.

Le texte qui suit tentera de répondre à cette épineuse question. Une première partie sera consacrée à l'exposé du problème dans ses grandes lignes et à la formulation des critères que devrait respecter une évaluation objective dans le domaine affectif. La deuxième partie sera un inventaire des techniques de mesure les plus couramment utilisées dans le domaine des variables affectives. Les caractéristiques générales de chaque technique seront exposées et leurs qualités métrologiques (validité et fidélité), discutées. En troisième partie, nous tenterons de déterminer quelles sont les techniques qui conviendraient le mieux à la mesure des objectifs formulés par le GREC dans le plan de référence du projet-lecture. Enfin, dans la conclusion, quelques suggestions seront émises en vue de planifier l'évaluation de ces objectifs affectifs.

I. L'évaluation des objectifs affectifs: problématique générale

Lorsqu'on examine l'aspect affectif d'un apprentissage comme celui de la lecture, l'attention se porte en premier lieu sur certaines variables: on tente généralement de savoir le rôle que jouent dans ce contexte les émotions, les besoins, les sentiments, les attitudes, les intérêts, les aspirations et les valeurs que l'enfant manifeste ou entretient à l'égard des choses, activités ou situations rencontrées au cours de cet apprentissage.

Bien que tous ces termes (besoins, émotions, etc.) soient d'usage courant, il est frappant de constater jusqu'à quel point il est difficile de s'entendre sur leur sens exact, de saisir à la fois ce qui les distingue les uns des autres et ce qui les relie; bref, dans le domaine affectif, lorsqu'il s'agit de formuler les objectifs pédagogiques, de concevoir les situations d'apprentissage correspondantes et de choisir un mode d'évaluation approprié, le vocabulaire courant ne présente pas toute la précision ni toute la rigueur souhaitable.

Ceci peut être attribué, en partie, à la nature même des variables affectives, dont les manifestations extérieures sont plus complexes et moins nettement identifiables que ce qu'on peut observer dans le domaine cognitif. Comme le souligne Mayhew (1965):

> «Plusieurs de ces traits sont des sentiments intériorisés, dont on ne peut détecter l'existence qu'au moyen de l'inférence... on peut pertinemment se baser sur un même comportement pour inférer des attitudes contraires. De plus, il est difficile de dire précisément si tel ou tel comportement reflète telle ou telle attitude à cause des différences de tempérament (entre les individus).» (p. 223)

1. cf. Krathwohl *et al.* (1964) pp. 61-69.
2. GREC: Groupe de recherche en évaluation des curriculum, Université du Québec à Montréal.

EDUQ 8170056

Ainsi, au départ, toute démarche visant à évaluer les phénomènes et les acquisitions propres au domaine affectif comporte deux exigences fondamentales. D'une part, il importe que la terminologie utilisée rende compte des variables affectives avec toute la clarté et toute la cohérence souhaitable et ce, tant au niveau de la description qu'au niveau de l'explication. D'autre part, il est nécessaire, dans une situation donnée, de connaître les règles d'inférence nous permettant de conclure, avec un minimum de certitude, que telle ou telle tendance affective est bel et bien présente.

Ces deux problèmes sont le nœud de la question qui nous préoccupe: il est donc important d'en saisir les implications majeures. C'est pourquoi nous avons choisi de les traiter séparément et successivement.

A. Vers une terminologie des tendances affectives

Pour pouvoir énoncer des objectifs affectifs et les évaluer convenablement, il faut pouvoir définir, de façon suffisamment précise, les tendances affectives implicites qui sont en jeu et pouvoir aussi spécifier les comportements explicites qui s'y rattachent, tout en rendant compte des relations qui existent entre ces deux niveaux de phénomènes. Une terminologie des tendances affectives impliquées dans l'apprentissage de la lecture doit donc se baser, dans une certaine mesure, sur une conception théorique de l'aspect de cet apprentissage. Elle doit également nous aider à spécifier de quelle façon ces tendances affectives se manifestent dans le comportement explicite de l'individu.

Dans cette optique, le GREC a eu recours à la *Taxonomie des objectifs pédagogiques (Tome 2)* de Krathwohl, Bloom et Masia (1964) pour formuler les objectifs affectifs du Projet-lecture*. Cette taxonomie est un système de catégories, ordonnées selon un format hiérarchique, qui représentent les étapes successives du développement des tendances affectives de l'individu à l'égard des éléments de son environnement (v.g.: conscience, volonté de recevoir, attention préférentielle, assentiment, etc); comme l'expliquent Krathwohl *et al.* (pp. 27-50), le développement affectif de l'individu, dans ce système, repose fondamentalement sur un processus d'intériorisation des objets psychologiques (i.e. des choses, des personnes, des situations), processus qu'on peut retrouver sous une forme ou une autre, dans la plupart des théories du développement de la personne.

Une alternative de travail aurait consisté à mettre au point une définition exhaustive des termes courants (attitudes, intérêts, valeurs, etc.) Cependant, cette façon de procéder comporte sa part d'inconvénients car elle peut facilement aboutir, entre autres choses, à des définitions circulaires comme celles qu'on retrouve chez Allport (*A Study of Values*, voir Anastasi, 1968, p. 488). D'autres tentatives plus récentes (Mayhew, 1965, pp. 230-232, Bellis, 1975) évitent de tomber dans ce piège, mais la terminologie ainsi obtenue conserve néanmoins un caractère approximatif et éclectique qui relève, dans une certaine mesure, d'un exercice savant de sémantique. L'absence d'une conception théorique globale et cohérente des tendances affectives, à la base de ces efforts, entraîne un manque d'unité au niveau de la terminologie elle-même; lorsqu'il s'agit de déterminer les relations qui existent entre les divers concepts qui la composent, cette absence est source de lacunes et d'imprécisions plutôt gênantes, surtout au niveau opérationnel.

En comparaison, la Taxonomie de Krathwohl et al. (1964) a le net avantage de pouvoir fournir, au départ, dans la définition des tendances affectives, un cadre de référence détaillé et cohérent qui repose sur des bases théoriques bien définies.

Néanmoins, les objectifs affectifs définis par le GREC ont reçu un accueil mitigé auprès des gens impliqués dans l'enseignement du Savoir Lire au primaire. La plupart des personnes consultées (enseignants et conseillers pédagogiques appelés à valider le contenu de l'ensemble des objectifs spécifiques du Projet-Lecture) n'avaient rien en particulier contre la teneur des objectifs affectifs ou la façon dont ils étaient formulés. Au contraire, tous s'entendaient sur l'importance à accorder au rôle des tendances affectives dans l'acquisition du Savoir Lire; cependant, ils éprouvaient de la difficulté à percevoir comment ces objectifs pourraient, concrètement, être mesurés et évalués avec toute la précision souhaitable.

* Pour une liste complète de ces objectifs, consulter les annexes I et II.

Cette réaction peut découler du fait que le milieu scolaire québécois actuel demeure encore peu ou mal informé au sujet des techniques d'évaluation disponibles dans le domaine affectif ou garde encore un mauvais souvenir de certaines expériences malheureuses.

Par contre, il ne faut pas oublier que la recherche sur les variables affectives, en psychologie et en éducation, a suscité la création et la mise au point d'un nombre respectable de techniques d'évaluation et d'instruments de mesure (voir Anastasi, 1968, pp. 437-543; Krathwohl *et al.* 1964, pp. 109-200; Scannell et Tracy, 1975, pp. 161-177). Bien entendu, la plupart se ressemblent à bien des points de vue et peuvent être classés à l'intérieur d'un nombre restreint de catégories.

Ainsi, l'évaluation des variables affectives s'effectue généralement à partir de données objectives ou subjectives. Dans le premier cas, l'information est surtout obtenue via l'observation systématique du comportement de l'individu. Dans le deuxième cas, les deux méthodes privilégiées demeurent le questionnaire et l'entrevue.

Un mot sur l'entrevue: comme le soulignent Scannel et Tracy (1975, p. 164) l'entrevue demeure le moyen le plus pratique d'obtenir l'information voulue auprès de certaines catégories de sujets (v.g. jeunes enfants, déficients, etc.); de plus, elle permet à l'examinateur d'être plus flexible dans le choix de ses questions et lui donne l'opportunité d'observer *in extenso* les réactions des sujets. Par contre, elle a l'inconvénient de coûter cher en termes de temps et d'énergie, tout en fournissant une information difficile à quantifier; de plus, elle a souvent l'effet d'inhiber la spontanéité ou même l'honnêteté des répondants. Considérant également le fait que l'organisation d'entrevues d'évaluation s'accommode mal des contraintes auxquelles le milieu impliqué dans le Projet-Lecture est soumis, nous avons jugé préférable d'écarter, au départ, l'étude détaillée de ce mode d'évaluation pour mieux concentrer nos efforts à l'examen des divers types de questionnaires et de techniques d'évaluation.

L'abondance des méthodes et instruments d'évaluation actuellement disponibles ne signifie pas cependant, que tous les problèmes relatifs à l'évaluation des variables affectives ont pu bénéficier d'une solution technique satisfaisante. De nombreux problèmes reviennent régulièrement affecter la conception, la mise au point et l'application de ces méthodes et instruments d'évaluation. Aussi, convient-il, à ce stade-ci d'examiner les qualités qu'ils devraient avoir (et qu'ils n'ont pas toujours), de même que les principaux facteurs qui, au plan théorique comme au plan technique, peuvent affecter ces qualités de façon notable.

B. Les qualités métrologiques des instruments d'évaluation dans le domaine affectif.

On entend par *«qualités métrologiques»* d'une épreuve, celles qui sont exigées d'un bon instrument de mesure, à savoir la fidélité et la validité. Il s'agit là d'un problème classique qui se pose chaque fois qu'il est question de mesurer une variable dans le domaine affectif comme ailleurs. Comme le souligne Mayhew (1965):

> «... même lorsqu'il est possible de définir et de spécifier des objectifs, le problème demeure que (pour pouvoir évaluer l'accomplissement de ces objectifs) il faut avoir des preuves adéquates et pouvoir l'inférer correctement. L'évaluation exige invariablement l'observation d'un échantillon d'un type particulier de comportement. Ce comportement peut être un acte physique, parlé, écrit ou autre chose. Après l'avoir observé le plus fidèlement possible, il faut en déterminer la signification.» (p. 224)

Un instrument de mesure est jugé fidèle si on arrive à obtenir des résultats stables lorsque la variable est mesurée plusieurs fois. Il est jugé valide s'il mesure uniquement ce qu'il a pour but de mesurer et pas autre chose. Il s'agit là des deux qualités fondamentalement recherchées dans la mise au point de n'importe quel instrument de mesure.

Or, dans le domaine affectif, de nombreux facteurs viennent régulièrement mettre ces qualités à l'épreuve. On constate généralement, à l'instar de Scannel et Tracy (1975, p. 164) que les manifestations explicites des dispositions affectives (des attitudes, par exemple) dépendent dans une large mesure de la situation à laquelle la personne est soumise; aussi faut-il s'assurer que les sujets aient, au moment de l'évaluation, la liberté de s'exprimer et de choisir comment ils se comporteront.

Même si cette question était réglée d'une façon ou d'une autre, il reste que les variables affectives, surtout lorsqu'elles sont mesurées chez des individus en plein développement (enfants, adolescents), demeurent, en soi, des phénomènes relativement instables, sujets à des changements radicaux; cette instabilité vient encore compliquer l'interprétation des données obtenues.

D'autres difficultés s'ajoutent à cela lorsque l'évaluation est basée sur des données subjectives (les questionnaires, par exemple). À cet égard, la question majeure, selon Anastasi (1968), est la suivante: «... les agissements d'un individu sont-ils conformes à ce qu'il dit, ou à ce qu'indique son score sur une échelle d'attitude.» (p. 481).

En effet, avec ce type d'instrument, les sujets peuvent toujours délibérément ou inconsciemment, falsifier leurs réponses. Les recherches ont généralement démontré jusqu'ici que cette situation ne saurait être éliminée ou contrôlée totalement avec les techniques actuelles. Même en faisant abstraction de ce phénomène, on peut se demander à l'instar de Bem (1967, dans Geisert, 1972), si (...) « les énoncés utilisés dans la plupart de ces instruments ne seraient-ils qu'un «reflet cumulatif» des conduites antérieures des individus et des conditions dans lesquelles ces conduites ont eu lieu» (p. 11).

Aussi, malgré le nombre considérable de recherches accomplies dans ce domaine depuis quelques dizaines d'années, la mesure des variables affectives demeure encore une entreprise difficile et controversée. Cependant, comme le mentionne Anastasi (1968, pp. 481-482), la plupart des instruments les plus connus ont surtout été validés selon des procédés basés sur leur cohérence interne ou sur leur contenu, et assez peu souvent en fonction de critères extérieurs (appartenance à des groupes particuliers, données biographiques, évaluations du comportement observé); or, les recherches les plus récentes ont tendance à s'orienter vers ce genre de validation.

En dernière analyse, il nous apparaît clair qu'aucun instrument ne pourrait à lui seul, constituer une source d'informations absolument fiable et valide pour le domaine affectif. Aussi, la meilleure stratégie consiste, selon nous, à multiplier les sources d'informations susceptibles de nous renseigner sur les variables qui nous intéressent et d'en confronter les résultats.

Ceci étant dit, il convient maintenant d'examiner de plus près, en fonction de ce qui précède, un certain nombre de méthodes et techniques qui pourraient être utilisées avec profit dans le cadre du Projet-Lecture.

II. Les techniques de mesure des dispositions affectives à l'égard de la lecture

Parmi les instruments psychométriques couramment employés pour la mesure des tendances affectives, une première distinction peut être faite entre, d'une part, les questionnaires et tests de type «crayons-papier» et, d'autre part, les grilles d'observation.

A. Les questionnaires et tests de type «crayon-papier»

Il existe un certain nombre de questionnaires de type «crayon-papier» conçus pour mesurer les dispositions affectives à l'égard de différentes activités scolaires, dont la lecture.

Dans la classification des tests existants, la plupart des manuels font la distinction entre la mesure des attitudes et celle des intérêts, qui sera traitée un peu plus loin. Dans les deux cas, la plupart des épreuves sont basées sur un nombre limité de techniques fondamentales. Pour la mesure des attitudes, trois méthodes sont le plus souvent employées: les échelles d'attitude simples, les échelles multimodales et la technique des items à choix obligatoire (forced-choice technique).

1. *Les échelles d'attitude*

Ces épreuves, parmi les plus classiques, reposent sur le principe suivant, initialement émis par Thurstone: (...) «les attitudes sont des tendances qui poussent à agir pour ou contre quelque chose et il est possible de créer une échelle d'attitude qui va du complètement pour au complètement contre.» (voir Mayhew, 1965, pp. 225-226).

1. *Description*

Dans ce genre de test, chaque item est le plus souvent constitué d'un énoncé verbal décrivant selon le cas, un objet, un phénomène, une action, une situation ou une opinion. Le sujet répond en portant un jugement sur l'énoncé présenté; sa réponse peut être, selon le test, un choix binaire (oui-non, vrai-faux, etc.) ou gradué (les choix offerts constituent une échelle en plusieurs points s'étendant entre les deux jugements absolus comme dans la figure I.

36. Tous les enfants de mon âge lisent beaucoup.

tout à fait d'accord	d'accord	indécis	pas d'accord	pas du tout d'accord

Figure I. Exemple d'échelle d'attitude graduée accompagnant un énoncé d'opinion.

1.2 *Procédure de construction des tests*

La plupart des échelles d'attitude existantes ont été construites selon l'une des techniques suivantes:

1.21 *Technique de Thurstone*:

Dans la technique de Thurstone, un ensemble d'énoncés reflétant plus ou moins l'attitude que l'on veut mesurer est présenté à plusieurs juges qui ne doivent pas se consulter. Leur tâche consiste à classer ces énoncés sur une échelle en plusieurs points. Chaque énoncé se voit attribuer une valeur numérique, chargée de l'intensité et de la direction de l'attitude que l'on veut mesurer. Pour constituer le test final, on retient une série d'items qui se distribuèrent également le long de l'échelle globale et pour lesquels le degré de concordance entre les juges s'est avéré suffisamment élevé. Le sujet répond par un choix binaire (d'accord-pas d'accord). Son score global est calculé en faisant la moyenne des valeurs numériques attribuées aux items où le sujet a manifesté son accord avec l'énoncé présenté. (voir Anastasi, 1968, pp. 482-486).

1.22 *Technique de Likert*:

En ce qui a trait à la technique de Likert, le sujet répond à l'énoncé présenté au moyen d'une échelle de cinq points (comme dans la figure I). Sa réponse reçoit un pointage variant de 5 (pour tout-à-fait d'accord) à 1 (pour pas-du-tout d'accord) ou l'inverse si l'énoncé est négatif. Suite à une analyse des corrélations entre ces pointages et le score total et, si possible avec des critères externes, les items les plus discriminatifs sont conservés pour constituer l'épreuve finale. La somme des scores obtenus aux items reflète la direction et l'intensité de l'attitude (voir Anastasi, 1968, pp. 486-487).

1.23 *Critique des deux techniques*

Ces deux techniques donnent une mesure indirecte (via le jugement porté sur une opinion explicite) de l'attitude du répondant et cette mesure est exprimée en termes absolus. Néanmoins, le type de validité obtenu à prime abord diffère d'une technique à l'autre: celle de Likert s'appuie principalement sur l'analyse des items (validité interne) alors que celle de Thurstone repose surtout sur le travail des juges (validité externe). Cette différence pourrait être discutée au moment de choisir la technique convenant le mieux à nos besoins. Cependant, c'est peut-être là un faux problème car il est toujours souhaitable qu'un instrument de mesure fasse preuve, à la fois, de validité externe et interne.

D'autres raisons nous portent à écarter au départ la technique de Thurstone: il s'agit des inconvénients découlant du fait d'avoir recours à des juges dans la fabrication des épreuves. En plus d'être long et fastidieux, ce procédé a un défaut plus grave: comme le mentionne Anastasi (1968, pp. 485-486), plusieurs recherches ont démontré que les valeurs attitudinales accordées aux énoncés par les juges sont affectées par les attitudes que ces derniers entretiennent relativement à leur propre classification des énoncés. Même si ce phénomène peut être corrigé par un contrôle strict du travail des juges, on peut quand même en craindre les effets, surtout si l'on considère qu'il s'agit ici d'évaluer les attitudes d'enfants de 5 à 9 ans. Un tel contact entre deux univers affectifs différents a des chances de compromettre au départ la validité de l'instrument de mesure.

Aussi la technique de Likert, plus facile dans son application, nous apparaît également préférable car la sélection des items y est basée uniquement sur les réponses des sujets aux énoncés qui leur sont présentés durant la fabrication de l'épreuve. Le risque d'une distorsion dans la reproduction des attitudes propres à la population qui nous intéresse (enfants de 5 à 9 ans) s'en trouve diminuée d'autant. Néanmoins, les caractéristiques de cette population rendent nécessaire l'apport de certaines améliorations à la technique originale.

1.3 *Adaptation de la méthode de Likert à la mesure des attitudes à l'égard de la lecture à la maternelle et au début du primaire*

Certains tests ont été conçus suivant la méthode de Likert pour mesurer l'attitude à l'égard de diverses activités scolaires au niveau secondaire et au deuxième cycle du primaire. Les trois tests suivants sont parmi les plus connus:

1. A Scale to Measure Attitudes toward Reading (Estes, 1971)
2. Questionnaire of School-related Attitudes and Motivation (Khan, 1966, voir Johnson, 1976, pp. 1026-1027).
3. Attitude toward School Inventory (Meier et McDaniel, 1973, voir Johnson, 1976, pp. 983-984).

Cependant, au côté des épreuves analogues mises au point pour les plus jeunes, les procédés utilisés reflètent les exigences particulières que comporte l'administration d'une épreuve à des enfants de 5 à 9 ans. Comme les énoncés écrits peuvent être difficiles à comprendre pour ces élèves, on les remplace par des énoncés oraux, souvent illustrés ou accompagnés d'indicateurs visuels, pour leur permettre de suivre le déroulement de l'épreuve. La procédure de réponses des sujets y est également simplifiée ou rendue plus familière, tout en conservant la forme d'une échelle graduée. En voici quelques exemples dans les *Arlin-Hills Attitude Surveys* (Arlin et Hills, 1974, voir Johnson, 1976, pp. 971-972), les énoncés sont illustrés à l'aide d'images et l'élève inscrit sa réponse sur une échelle graduée comportant quatre niveaux. *«Faces» Attitude Inventory* de Rim (1974, voir Johnson, 1976, pp. 995-996) utilise aussi des énoncés illustrés mais les items sont présentés séparément sur des pages de couleurs différentes afin d'aider l'enfant à suivre le déroulement de l'épreuve; dans chaque situation, ce dernier doit choisir parmi trois figures humaines styli-

sées, celle qui indique le mieux son sentiment dominant (heureux, neutre, malheureux). L'*Oral Attitude Scale* de Rivera (1973, voir Johnson, 1976 p. 1014) comporte des énoncés verbaux accompagnés d'indicateurs visuels (objets familiers) servant à identifier les énoncés; ceux-ci sont lus oralement à l'enfant qui, comme dans l'épreuve mentionnée précédemment, doit répondre sur une échelle graduée constituée de quatre figures humaines stylisées.

1.4 *Qualités métrologiques*

Dans tous ces tests, l'individu est interrogé de façon plutôt directe et explicite. Cette caractéristique a depuis longtemps suscité la controverse en ce qui concerne la validité de telles épreuves. La question, telle que la pose Anastasi (1968, p. 48) est de savoir si les réponses données par les sujets aux énoncés sont vraiment conformes aux attitudes «réelles» des individus, c'est-à-dire, à leur conduite.

Mayhew (1965, p. 226) mentionne à ce sujet l'étude de Corey où se manifeste un écart notable entre l'attitude exprimée dans un questionnaire par des étudiants à l'égard de la tricherie et leur conduite réelle, lorsque l'occasion de tricher leur est fournie. Or, dans une expérience plus récente sur le même sujet, Sherill *et al.* (1971) en arrivent à des résultats contraires.

Cette question ne saurait être tranchée de façon générale une fois pour toutes. Evidemment, les recherches effectuées sur les tests de personnalité (voir Anastasi, 1968, pp. 456-461) soulignent que généralement chez les répondants, le désir de bien ou de mal paraître aux yeux des autres a quelquefois pour effet de biaiser les réponses données aux énoncés. Ce facteur, communément appelé «désirabilité sociale», peut être contrôlé. En effet, dans l'expérimentation d'un questionnaire conçu selon la méthode de Likert, Kennedy et Halinski (1975) ont pu constater que lorsque les énoncés sont bien rédigés et lorsque toutes les précautions sont prises au moment de l'administration de l'instrument de mesure, ce facteur n'a pas d'effet significatif sur les résultats.

Un autre problème vient du fait que ce genre d'épreuves traite à priori les attitudes comme des continuums simples, ce qui est quelque peu contestable selon Mayhew (1965, p. 226). Une façon de rendre compte de la nature quelquefois complexe des attitudes serait d'introduire une procédure de réponses à échelles multiples comme dans le différentiateur sémantique; cette possibilité sera examinée au point 2. Cependant, il y a moyen, tout en conservant une échelle de pointage unique, d'identifier et de mettre en relation les différentes modalités d'une attitude globale: certains ont eu recours pour ce faire à l'analyse factorielle (Engin *et al.*, 1976, Frieze *et al.*, 1971, voir Johnson, 1976, p. 1006, Arlin Hills, 1974).

Dans l'ensemble, la fidélité des épreuves mentionnées jusqu'ici a été vérifiée. Dans certains cas (Arlin et Hills, 1974, Kennedy et Halinski, 1975, pour Estes, 1971, voir Dulin et Chester, 1974) la validation a été poussée suffisamment pour satisfaire aux exigences d'Anastasi (1968 pp. 481-482).

1.5 *Conclusion*

Plusieurs arguments favorisent l'utilisation des échelles de type Likert pour l'évaluation des attitudes dans le cadre du Projet-Lecture. Elles sont faciles à construire, à administrer, à analyser et leur validation ne pose pas de problème insurmontable. Cependant, un tel instrument ne saurait à lui seul suffire à la tâche, car une validation convenable de celui-ci nécessite d'autres données. Dans le domaine affectif, l'évaluation exige le plus souvent la confrontation de données issues de plusieurs sources d'informations.

2. *Les échelles multimodales*

Certaines épreuves diffèrent des précédentes en ce que l'attitude manifestée à l'endroit d'un objet donné est évaluée sur plusieurs dimensions ou modalités. L'exemple le plus connu est le différentiateur sémantique d'Osgood, où le sujet évalue un mot au moyen d'échelles bipolaires multiples.

Cette technique a surtout été utilisée jusqu'ici chez les adultes et les adolescents. Dans certains cas, elle a été adaptée au deuxième cycle du primaire en réduisant l'étendue des échelles à cinq points (Davidson et Greenberg, 1967, voir Johnson, 1976, p. 1031, Cassel, 1970, voir Johnson, 1976, pp. 1131-1132).

Pour les élèves du primaire, il y a de fortes chances que ce type de tâche s'avère pour eux, surtout au premier cycle, quelque peu hermétique, sinon incompréhensible. D'ailleurs, à ce niveau, l'étendue restreinte du vocabulaire des enfants constitue un obstacle à la compréhension des items, car il limite notamment le choix des adjectifs servant à construire l'épreuve.

Il y a bien sûr, le recours à des figures humaines. Dans le «*How I feel*» *Attitude Inventory* (Archibald, in ASCD, 1969, p. 119), le sujet a comme choix de réponses, six figures humaines exprimant divers sentiments (gaieté, ennui, peur, colère, tristesse, indifférence[1]). Il serait difficile cependant d'aller plus loin. Certains sentiments sont en effet moins faciles à représenter et à discriminer par l'image qu'ils ne le sont oralement.

En somme, cet instrument présente le désavantage de n'être utilisable que vers la fin du primaire. Bien qu'il permette, jusqu'à un certain point, d'apprécier la complexité des motivations sous-jacentes à une attitude mesurée, le même but peut être atteint au moyen d'un questionnaire plus classique (de type Likert) via l'analyse factorielle.

3. *La technique des items à choix obligatoire (forced choice technique)*

Dans ce genre d'épreuve, le sujet doit faire un choix entre plusieurs termes ou énoncés descriptifs (le plus souvent

1. Happiness, sleepiness, fear, anger, unhappiness, indifference.

de deux à cinq choix) représentant des objets, des activités, des situations ou des opinions qui sont placés ici en relation de concurrence. Son attitude envers une certaine catégorie de choix se mesure à la fréquence (et parfois à l'intensité) avec laquelle cette catégorie est préférée aux autres.

Par exemple, dans le *Pictoriel Measure of School-Related Attitudes* (Khan, voir Johnson 1976, p. 1016), chaque item comporte deux images représentant des enfants dans des situations opposées. On demande à l'élève lequel des deux enfants il aimerait être le plus (ce test doit être administré aux enfants d'au moins 8 ans). Dans le *Dulin-Chester Reading Attitude Scale* (in Johnson, 1976, pp. 989-991), on demande au sujet s'il préfère la lecture d'un livre à une autre activité. Il peut nuancer sa réponse sur une échelle graduée à trois ou cinq niveaux (applicable à partir du deuxième cycle du primaire). Dans *A Picture Choice* (IOX, 1971), le sujet doit choisir entre trois activités illustrées, celle qu'il préfère (Premier cycle du primaire). Le *Primary Pupil Reading Attitude Inventory* (voir Askov et Fischbach, 1973) comporte des paires d'illustrations opposant la lecture à une activité récréative. Le test comprend également des distracteurs (choix entre deux activités récréatives) et s'adresse au cycle du primaire. Enfin, le *Headlines in the News* (IOX, 1971) suppose l'existence d'un journal d'école. On demande à l'enfant de choisir, parmi six titres fictifs avant même d'avoir lu le journal, les deux articles qui lui sembleraient les plus intéressants à lire et ceux qui paraissent être les moins intéressants (deuxième cycle du primaire).

3.1 *Qualités métrologiques*

Certains auteurs dont Askov et Fischbach (1973) préfèrent les épreuves à choix obligatoire telles que énumérées ci-haut aux échelles classiques (de type Likert, par exemple). Il comporte en effet, comme le souligne Anastasi (1968, pp. 459-461) certains avantages. Une situation de choix obligatoire permet d'obtenir une réponse reflétant une attitude spécifique sans faire référence à cette attitude de façon trop explicite. L'interrogation y est donc moins directe et le but de l'épreuve, moins évident, ce qui devrait susciter chez les sujets des réponses plus spontanées et présumément plus conformes aux tendances affectives profondes de l'individu. Aussi cette technique a-t-elle connu une certaine popularité dans la mesure des traits de personnalité (Edwards Personal Preference Schedule, A Study of Values, entre autres) et dans celle des intérêts professionnels (les inventaires de Kuder), domaines où les réponses données aux épreuves conventionnelles sont souvent biaisées dépendant du désir du sujet de bien ou de mal paraître selon les circonstances (phénomène du «faking»). Cependant, il ne faudrait pas considérer la technique des choix obligatoires comme une panacée: des travaux mentionnés dans Anastasi (1968, pp. 459-475) ont montré que cette procédure demeure malgré tout, vulnérable à l'effet du «faking».

Dans un autre ordre d'idées, il importe de souligner que le score global d'attitude ou d'intérêt obtenu par un sujet, dans ce genre d'épreuve, n'est pas un score absolu mais plutôt un score relatif (ipsative score): c'est-à-dire que l'intensité de l'attitude ou de l'intérêt manifesté à l'endroit d'une catégorie d'objets (ou d'activités) est mesurée *relativement* à l'intensité des attitudes ou intérêts suscités chez l'individu à l'égard des autres catégories. Comme le fait remarquer Anastasia (1968, pp. 453-454, 490) l'interprétation des scores exige dans ces conditions, certaines précautions: ici, c'est l'individu et non l'échantillon qui sert de cadre de référence. Ainsi, deux sujets peuvent préférer la lecture à d'autres activités dans la même mesure, cela ne veut pas nécessairement dire que la lecture attire autant l'un que l'autre, car les choix proposés peuvent dans l'ensemble, ne pas présenter le même intérêt d'un individu à l'autre. Aussi, faut-il se montrer prudent lorsqu'on se risque à effectuer des comparaisons interindividuelles ou à établir des normes.

Les données sur la fidélité et la validité des épreuves mentionnées en 3.1 sont, dans l'ensemble, moins complètes que celles obtenues pour les échelles d'attitude classiques. Cependant, il semble possible moyennant une sélection soignée des choix au niveau des items, de réaliser des épreuves dont la validité soit satisfaisante (voir Askov et Fischbach, 1973).

3.2 *Conclusion*

Malgré l'inconvénient dû au caractère «relatif» de leur score global, les épreuves à choix obligatoire constituent quand même une méthode valable pour l'évaluation des tendances affectives. À date, rien ne permet d'affirmer qu'elles sont techniquement plus rigoureuses que les échelles d'attitude conventionnelles. Cependant, il faut souligner qu'elles peuvent apporter par rapport à ces dernières une information complémentaire qui peut s'avérer fort précieuse pour l'interprétation des résultats individuels.

De plus, cette technique a le mérite de pouvoir facilement être adaptée au premier cycle du primaire, en se servant d'illustrations: sous cette forme, la tâche de l'élève a le double avantage d'être à la fois simple et intéressante.

Enfin, il est bon de souligner la polyvalence de cette procédure utilisée pour la mesure des attitudes, des intérêts et des valeurs.

4. *Les inventaires d'intérêts*

En ce qui concerne particulièrement l'évaluation des intérêts, d'autres procédures, plus explicites que celle des choix obligatoires, ont été mises à contribution dans la conception d'instruments de mesure.

4.1 *Divers types d'inventaires sur les intérêts*

À la différence des questionnaires sur les attitudes, où la mesure se base sur le degré d'accord relativement à une

série d'énoncés d'opinion, les inventaires d'intérêts interrogent l'individu sur ses préférences particulières parmi un éventail plus ou moins vaste d'objets, d'activités ou de champs d'action.

Dans certains cas, comme le Strong Vocational Interest Blank (voir Anastasia, 1968, pp. 468-473) le mode de réponse fourni au sujet ressemble beaucoup à celui des échelles d'attitudes classiques (échelle en trois points: aime, indifférent, n'aime pas).

D'autres épreuves donnent lieu à une évaluation multimodale des intérêts. Par exemple, le questionnaire *Attitude to School Subjects Grid* (Duckworth et Entwistle, 1974, in Johnson, 1976, pp. 974-975) comporte vingt paires bipolaires d'énoncés applicables à neuf matières scolaires. À chacun des items, le sujet indique pour chaque matière, lequel des deux énoncés lui convient le plus. (Pointage: pôle positif 2, pôle négatif 0, pas de réponse 1; conçu pour le niveau secondaire).

Enfin, une autre façon consiste à demander à l'individu de choisir, dans une longue liste de sujets appartenant à différentes catégories, ceux qui l'intéressent le plus. Par exemple, dans le *Reading Interest Inventory* (Eberwein, 1973) une liste de 174 titres de livres, tirés d'un catalogue de bibliothèque est présentée à l'élève: il doit, par un crochet, indiquer les livres qu'il aimerait prochainement lire ou utiliser (conçu pour le niveau secondaire).

4.2 *Qualités métrologiques*

La mesure des intérêts donne inévitablement lieu à des scores relatifs. Les propriétés de ce type de scores ont déjà fait l'objet d'une discussion. D'autres aspects de la question méritent un examen attentif.

Le problème de l'instabilité des intérêts, abordé dans la première partie, implique que le résultat de telles épreuves doit être interprété avec prudence: il serait dangereux d'en surestimer les qualités prédictives. À cet égard, la prédiction à long terme importe surtout dans l'évaluation des intérêts occupationnels, et c'est le cas de l'inventaire de Strong où un effort exceptionnel dans ce sens a été accompli.

En ce qui concerne les autres épreuves mentionnées ci-haut, il s'agit surtout d'obtenir, au moins à court terme, des résultats conformes à la réalité. Par exemple, la procédure d'Eberwein (1973) s'inspire directement d'un comportement observé chez les élèves dans le choix de leurs livres. De plus, l'instrument lui-même a été validé empiriquement par le relevé des livres choisis subséquemment à la bibliothèque sur une période de huit mois. La fidélité a aussi été vérifiée sur le même intervalle de temps.

Par ailleurs, une telle épreuve comporte également des points faibles que souligne Eberwein (1973, p. 191). Tout d'abord, elle suscite peu de réponses de la part des élèves qui n'aiment pas lire; ainsi, l'intérêt mesuré à l'échelle de la classe risque de refléter surtout celui manifesté par les élèves les plus passionnés à l'égard de la lecture. D'autre part, il est nécessaire de réviser fréquemment la liste des titres présentés pour tenir compte des changements qu'entraîne au niveau des intérêts l'apparition de nouveaux livres dans le répertoire connu des élèves; conséquemment, il s'agit là d'un instrument «ad hoc» dont l'espérance de vie est relativement courte et qui s'applique à une population bien délimitée.

4.3 *Conclusion*

L'évaluation des intérêts par des moyens aussi directs ne saurait permettre trop de prédictions à long terme ni trop de généralisations, à moins d'entreprendre, à l'exemple de Strong (1966, voir Anastasia, pp. 468-473), un travail de validation soutenu, poursuivi avec le même échantillon pendant plusieurs années.

À court terme, la formule du «catalogue» (dont l'inventaire d'Eberwein est un exemple) peut répondre au besoin d'une information détaillée et instantanée au sujet des intérêts d'un groupe particulier d'individus lorsque l'information disponible sur les attitudes générales du groupe en question ne permet pas de planifier une intervention de façon satisfaisante. Il serait possible avec un minimum d'ingéniosité, d'adapter cette formule au premier cycle du primaire (il s'agit, bien sûr d'un catalogue illustré). Il faudra cependant discuter encore de l'opportunité de réaliser une telle épreuve dans le cadre du Projet-Lecture, étant donné le coût et le temps que demanderait sa fabrication.

B. Les grilles d'observation

L'observation directe occupe généralement une place importante dans l'évaluation des variables propres au domaine affectif. Comparativement aux tests standardisés, elle couvre un éventail de manifestations comportementales plus vaste. Comme le souligne Anastasi (1968, pp. 536-538), il a souvent fallu y avoir recours entre autres, afin d'obtenir les données nécessaires au développement et à la validation de ces tests. Elle demeure, d'ailleurs, l'instrument privilégié pour la mesure des variables affectives chez les enfants d'âge pré-scolaire, étant donné les difficultés pratiques évidentes auxquelles se heurte, à ce niveau, la conception de tests «crayon-papier».

Il y a aussi un autre motif: selon Anastasia (1968, p. 537), plus l'individu est jeune, moins ses réactions spontanées seraient affectées par la présence d'observateurs ou masquées par des «comportements de façade» (faking) souvent constatés chez les adultes et qui sont le produit de leur développement social.

Il existe plusieurs méthodes d'observation du comportement, qui varient principalement selon leur organisation temporelle, le degré de spécificité du contenu observé et l'importance des contrôles exercés par le biais de la procédure, sur les conditions dans lesquelles s'effectue l'observation.

1. *L'organisation temporelle de l'observation*

Selon les buts poursuivis par la recherche, l'observation peut s'étendre sur une longue période (plusieurs années) ou se restreindre à des intervalles de temps très brefs (moins de 5 minutes).

Dans le premier cas, la façon la plus commode est de relever les données pertinentes sous la forme d'un «journal de bord». Cette méthode, bien qu'informelle, peut être soumise à un minimum de règles et a l'avantage de couvrir une bonne partie du temps consacrée à l'activité étudiée.

Dans d'autres cas, certains préfèrent limiter le temps d'observation à une série de brèves périodes représentatives de tout l'intervalle temporel dans lequel se manifestent les comportements visés par l'évaluation. Cette méthode de l'échantillonnage temporel (time sampling) permet un relevé plus précis et plus détaillé de ces comportements, de même qu'un contrôle plus rigoureux de la procédure d'observation et des conditions dans laquelle elle se déroule.

2. *La spécification du contenu des instruments*

Les techniques de mesure disponibles varient aussi selon la précision avec laquelle sont définis, au départ, les comportements qui doivent être relevés. Cet aspect de la chose a son importance car il détermine dans quelle mesure l'observation aura recours à l'inférence dans le relevé des comportements jugés significatifs; il peut également affecter l'organisation temporelle de l'observation.

Par exemple, il existe, d'une part, des échelles d'évaluation (*rating scales*) basées sur l'observation du comportement des élèves pendant une période de temps indéterminée; l'observateur doit infirmer ou confirmer des énoncés qui caractérisent le comportement des sujets. Cette vérification dépend dans une large mesure, de son appréciation subjective, malgré l'accent mis, dans les énoncés, sur les aspects explicites du comportement. Par exemple: La *Pupil Behavior Checklist* (Rhodes, 1971, in Johnson, 1976, p. 1023) comporte 45 énoncés descriptifs pondérés sur une échelle en neuf points selon la méthode Thurstone. Conçue pour la maternelle et l'élémentaire, quelques items:

> 1. s'offre spontanément pour répondre aux questions*
> 9. reste assis pendant les travaux qu'il a à faire*
> 10. est enthousiaste et brûle de répondre aux questions.*

*1. Volunteers answers
*9. Remains seated during assigned work
*10. Is enthusiastic and eager to respond

Le *Scale of Reading Attitude based on Behavior* (Rowell, 1972) comporte 16 items descriptifs d'attitudes dont l'observateur évalue la fréquence sur une échelle de type Likert (en cinq points). Conçue pour les deux cycles de l'élémentaire, quelques items:

> 8. l'étudiant s'efforce de lire ce qui est imprimé sur les babillards, les cartes ou sur toute autre chose où il y a quelque chose d'écrit*
> 10. l'étudiant manifeste un intérêt véritable pour la fréquentation de la bibliothèque de l'école*
> 13. l'étudiant écoute attentivement lorsque d'autres élèves font partager en groupe leurs expériences de lecture*

Il demeure possible de concevoir des instruments d'observation pour une classe d'élèves, dans une perspective de plus grande rigueur et de plus grande objectivité. Par exemple, Geisert (1972) mentionne les sourires, les bâillements, les distractions et les rêveries, entre autres, comme comportements visibles au cours d'une activité en classe et significatifs du point de vue affectif; il signale aussi la possibilité de tirer des renseignements utiles de l'analyse des positions corporelles, des communications tactiles et des communications verbales. Ici, la fréquence et/ou la durée de comportements particuliers ou de séquences spécifiques de comportements représentant le genre de données brutes soumises à l'analyse (pp. 24-26).

Cependant, tel qu'il en a été fait mention au point I, la relation entre une variable affective et de tels indicateurs est rarement simple et directe; elle est le plus souvent complexe et subtile et il faut en tenir compte dans l'interprétation des données initiales de l'observation. C'est le cas de la plupart des grilles d'analyse s'appliquant à des observations enregistrées sur ruban magnétique ou magnétoscopique.

La plupart des grilles d'observation ne procèdent cependant pas à un relevé détaillé de tous ces indicateurs. Elles sont plutôt la forme d'un système de catégories applicables au comportement explicite des sujets. Par exemple, dans l'*Intensity of Involvement Scale (observation)*, (ASCD, 1970, p. 124) conçue pour les enfants d'âge préscolaire, le comportement manifesté par l'enfant est évalué sur une échelle constituée de 6 catégories: inoccupé, spectateur, engagement sub-minimal, engagement minimum, modérément attentif à ce qu'il fait, complètement impliqué. L'observation de chaque enfant se fait sur des périodes de cinq secondes distribuées sur l'ensemble de

*8. The Student makes an effort to read printed material on bulletin boards, charts or other displays having writing on them
*10. The student expresses genuine interest in going to the school library
*13. The student listens attentively while other students share their reading experiences with the group.

la séance collective d'observation. Dans le *SWCEL Classroom Observer Schedule* (ASCD, 1970, pp. 102-103), le comportement de l'élève est évalué selon un système de catégories issues de la taxonomie de Krathwohl *et al.* Dans une session d'une durée totale de 20 minutes, l'observateur note le nombre d'élèves qui démontrent ou non les comportements spécifiés dans chaque catégorie; des périodes de temps bien déterminées (2 mn., 3 mn., 15 sec., selon le cas) sont consacrées à chacune des sous-sections de la grille.

Le relevé des comportements selon un système de catégories laisse place, dans une certaine mesure au jugement, sinon à la subjectivité; on cherche autant que possible à contrôler les facteurs susceptibles d'affecter la part d'inférence que comporte l'utilisation de ce genre d'instrument.

3. *L'observation contrôlée*

L'observation, lorsqu'elle s'effectue à long terme, adopte le plus souvent un caractère empirique et plutôt informel. Cependant, plus le temps consacré à l'observation d'un comportement est court, plus le besoin d'introduire des contrôles se fait sentir: uniformité de la procédure, entraînement des observateurs, organisation précise du temps consacré à l'observation, recours à plusieurs observateurs.

Bien organisée, l'observation systématique d'une classe peut être valable comme mesure objective. Bien sûr, la présence d'observateurs extérieurs suffit parfois à perturber l'activité normale d'une classe. Cependant, ce risque paraît moindre que ceux qu'entraîne l'observation effectuée par l'enseignant seul. Comme le signale Mayhew (1965, p. 234) les recherches démontrent que «les enseignants ne devraient pas être trop convaincus qu'ils peuvent dire ce qu'il y a dans la tête de l'élève en relevant son comportement extérieur».

L'enseignant a l'avantage de faire partie de l'environnement familier de l'élève. Cependant, les contraintes auxquelles il est soumis en font un observateur moins disponible pour l'utilisation de grilles sophistiquées. De plus, il y a le risque de voir apparaître, dans le classement des comportements observés, l'effet de halo (jugement biaisé par les perceptions et impressions antérieures).

4. *Conclusion*

Dans l'inventaire des techniques et méthodes présentées jusqu'à présent, maintes idées et suggestions mériteraient d'être exploitées plus à fond, remaniées et adaptées pour répondre adéquatement aux besoins du Projet-Lecture. Dans cet ordre d'idées, il faudrait avant tout se demander dans quelle mesure ces techniques conviennent à l'évaluation des objectifs affectifs formulés par le GREC.

Pour ce faire, il serait utile, en premier lieu, de réexaminer de plus près les comportements essentiels à l'atteinte de ces objectifs; une fois conscients des problèmes que pose généralement la mesure de ces comportements, nous serons alors mieux placés pour pouvoir évaluer si ces techniques conviennent, en pratique, aux besoins du Projet-Lecture.

III. Les problèmes spécifiques à l'évaluation des objectifs affectifs du GREC

Les objectifs affectifs du Projet-Lecture (GREC) pour les premier et deuxième cycles de l'école primaire (annexes I et II) regroupent un ensemble d'habiletés correspondant aux grandes divisions du contenu de l'apprentissage du Savoir Lire. Ces habiletés dont l'acquisition est jugée utile ou essentielle au développement de cet apprentissage sont, dans l'ordre, les suivants: les *éléments du corps*, les *éléments sonores* (bruits, sons, phonèmes), les *éléments visuels* (objets, illustrations, symboles, lettres, chiffres) les *mots*, les *phrases*, le *texte* (ou le récit) et la *documentation*. Il faut mentionner que ces mêmes objectifs ont été classés à l'aide de la taxonomie de Krathwohl *et al.* (1964) en fonction du *degré d'intériorisation de la disposition affective* de l'élève à l'égard de la lecture. Ceci veut dire que plus la cote taxonomique de l'objectif est élevée, plus on vise à ce que l'élève adhère et participe activement, de son plein gré, aux activités proposées. Une fois ce classement effectué, les objectifs se distribuent dans les catégories suivantes:

Conscience (1.1)
Attention dirigée ou préférentielle (1.3)
Volonté de répondre (2.2)
Satisfaction à répondre (2.3)
Acceptation d'une valeur (3.1)
Préférence pour une valeur (3.2).

L'annexe III présente la synthèse de ces deux classements (par notion et par niveau taxonomique) pour les objectifs des deux cycles de l'école primaire.

Ceci nous donne une idée de la diversité des comportements visés par les objectifs affectifs du Projet-Lecture et nous laisse également entrevoir la diversité des techniques d'évaluation qui devront être en œuvre pour pouvoir situer les élèves par rapport à l'ensemble de ces objectifs. En effet, comme la nature des comportements en cause varie selon le niveau où ils se situent dans la taxonomie, il faudra se baser sur ce facteur pour déterminer quelles sont les techniques appropriées à la mesure de ces comportements. Il faudra également tenir compte dans ce choix des notions du contenu à apprendre; dépendant de ce qui constitue l'objet de l'apprentissage, une même disposition affective peut se manifester via différentes modalités ou, à tout le moins ne pas toujours se prêter adéquatement aux mêmes situations ou aux mêmes techniques d'évaluation (v.g. prendre conscience du bruit vs réaliser qu'il existe un ordre dans les mots d'une phrase).

Dans la deuxième partie de leur ouvrage, Krathwohl, *et al.* (1964) abordent les problèmes particuliers que pose la mesure des comportements propres à chacune des catégories de leur taxonomie et font, dans chaque cas, un bref relevé des techniques qui leur semblent applicables. Il nous apparaît tout à fait indiqué, à ce stade-ci, de nous baser sur les principaux éléments de cette discussion pour en arriver à définir, les critères qui devraient nous guider dans le choix des techniques appropriées à la mesure de nos objectifs et qui devraient également nous permettre d'apprécier, dans le contexte de notre recherche, l'utilité réelle des techniques présentées en deuxième partie.

1. *Mesure de la conscience (1.1)*

Dans les objectifs du niveau *Conscience*, le comportement-clé consiste simplement à «se rendre compte de l'existence d'une situation, d'un phénomène ou d'un état de choses» (Krathwohl *et al.* 1964, pp. 113-114). Cela implique donc une certaine connaissance de l'objet mais ce dernier

> «se présente temporairement comme une forme à peine ébauchée sur l'arrière-plan général. Même quand elle est perçue clairement, cette forme occupe une place secondaire dans le champ psychologique de l'élève parce qu'il ne lui a pas encore donné d'importance. Il remarque tout simplement l'objet ou le phénomène mais sans y porter intérêt» (p. 115).

Dans la mesure de ce type de comportement, un des problèmes majeurs est «d'imaginer des situations d'examen qui ne comportent, de la part du professeur, aucune allusion directe à l'objet ou au phénomène» (p. 116), sous peine de rendre l'élève artificiellement conscient du phénomène en question. Il faut également fournir à l'élève l'occasion d'exprimer qu'il en a pris conscience; dans le cas contraire, l'élève peut très bien ne pas mentionner explicitement l'objet visé sans qu'on puisse autant déduire à coup sûr qu'il n'a pas pris conscience de sa présence.

Dans les techniques présentées en deuxième partie, il y en a peu qui conviennent à la mesure de ce niveau minimal de disposition affective, si ce n'est l'observation contrôlée et ce, dans le cadre de situations qui respectent scrupuleusement les conditions posées ci-haut. Pour leur part, Krathwohl *et al.* (1964, pp. 116-118) y vont de suggestions simples et plus précises. Selon eux, certains objectifs de niveau 1.1 pourraient être mesurés dans les situations suivantes:

> A. examen peu structuré où l'on demande à l'élève de décrire à plusieurs reprises de façons différentes une situation globale où figure le phénomène-cible;
>
> B. situation-problème où les décisions que peut prendre l'élève indiquent si oui ou non, il a conscience du phénomène;
>
> C. tâches de tri ou d'appariement où l'élève peut classer des objets en fonction de différentes caractéristiques dont, entre autres, celles dont on veut vérifier la prise de conscience.

Dans ces suggestions, notons que les situations B et C pourraient s'appliquer assez bien à la mesure de nos objectifs de niveau 1.1 surtout qu'elles peuvent être adaptées sous forme de jeux. Une telle organisation de la situation comporte l'avantage de rendre explicite l'occurrence des comportements-clés recherchés par l'observateur.

2. *Mesure de l'attention dirigée ou préférentielle (1.3)*

Selon Krathwohl *et al.* (1964, p. 122), les comportements typiques aux objectifs de ce niveau supposent

> «la différenciation, dans un stimulus donné, du fond et de la forme, de façon consciente ou semi-consciente; ou encore, la différenciation de certains aspects d'un stimulus nettement séparé des autres aspects. Cette perception ne comporte ni tension ni évaluation et l'élève peut très bien ignorer les termes techniques ou les symboles nécessaires pour décrire correctement et avec précision le phénomène à d'autres personnes» (p. 128).

De plus, comme le soulignent les mêmes auteurs, il s'agit là non simplement d'une attention sélective, mais encore d'une attention dirigée préalablement habituée par un apprentissage passé ou récent à percevoir particulièrement certains stimuli ou types de stimuli, *préférablement* aux autres qui font quand même partie de la situation globale.

Dans la mesure de ce niveau de comportement, il est nécessaire de rendre compte non seulement de la perception pure et simple mais également de l'élément «préférence», lequel va plus loin qu'une simple orientation positive à l'égard du stimulus. Parmi les techniques sug-

gérées par Krathwohl *et al.* (1964, pp. 129-130) figurent l'inventaire d'intérêts et la méthode du choix obligatoire (forced-choice technique), exposés en deuxième partie.

> A. L'inventaire d'intérêts présente à l'élève une série de stimuli sous la forme d'actions à entreprendre ou sous forme de questions à discuter ou à examiner» (p. 123) Cependant cette technique convient à la mesure des comportements de niveau 1.3 lorsque «le choix des réponses proposées est établi de manière à refléter l'attention plus grande portée au stimulus» (p. 129), ou lorsque l'énoncé de l'item suppose, que l'élève porte une attention claire et explicite à l'égard du stimulus ou de l'activité proposée.
>
> B. La méthode du «choix obligatoire» (forced-choice technique) demeure pour Krathwohl *et al.* (1964) la méthode privilégiée à ce niveau de disposition affective puisque, selon leurs propres termes, elle «permet à l'examinateur de mesurer la conscience préférentielle» (p. 129). D'après eux, «étant donné que chaque activité est appariée avec chacune des autres, le schéma des préférences sert à déterminer s'il y a une sélection différentielle et si oui, quelle est, ou quelles sont, les activités choisies».

Appliquées de façon conventionnelle, ces techniques ne conviennent cependant pas directement à la mesure des objectifs affectifs du Projet-Lecture relevant de l'«Attention dirigée ou préférentielle»; ces objectifs s'adressent à des comportements spécifiques et segmentaires (voir annexes II et III) et ne font pas tellement référence à l'exercice d'un choix entre plusieurs activités globales. Aussi, il nous semble que ces deux techniques seraient plus utiles dans le cas où on voudrait mesurer la préférence accordée à l'activité globale de la lecture, ou à des éléments globaux de cette activité par rapport à d'autres tâches. En revanche, d'autres techniques proposées par Krathwohl *et al.* (1964, p. 130) constituent à nos yeux une solution de rechange plus prometteuse:

> C. «des preuves de l'attention dirigée ou préférentielle peuvent être obtenues au moyen de simples examens de capacité, tels que ceux dans lesquels l'élève doit suivre des directives données ou encore écouter et comprendre, ces tests étant modifiés de façon à enregistrer et analyser ce à quoi l'étudiant prête attention plutôt que ce qu'il comprend».

Étant donné la nature de nos objectifs, à ce niveau, il nous semble plus avantageux d'orienter notre travail vers ce genre d'épreuves, lesquelles, comme la plupart des situations où l'attention constitue le facteur principal, peuvent être adaptées sous forme de jeux basés sur les éléments mentionnés dans nos objectifs (sons, phonèmes, symboles, lettres, chiffres, mots, etc.). Notons toutefois que cependant, dans la conception des épreuves mesurant le niveau 1.3: «Il est préférable de mesurer la conscience préférentielle au moment où elle se réalise. L'avantage d'une telle approche est d'éliminer le facteur d'erreur constitué par la mémoire», Krathwohl *et al.* (1964, p. 130). En effet, il sera important, dans le cas des objectifs de catégorie 1 (Réception), de tenir compte, dans la réalisation des instruments de mesure, du caractère immédiat et éphémère des comportements impliqués.

3. *Mesure de la volonté de répondre (2.2)*

À ce niveau, la disposition affective envers les tâches proposées se traduit par une activité volontaire. Comme le soulignent Krathwohl *et al.* (1964, p. 141), «ce n'est pas tellement la réponse à une suggestion extérieure, qu'une réponse volontaire délibérément choisie». La réponse de l'élève ne relève donc pas simplement de l'obéissance mais plutôt d'un consentement autonome à l'égard de l'activité proposée.

Dans la mesure de ce type de comportement, «il s'agit de trouver des situations dans lesquelles la volonté ou le consentement peuvent être remarqués immédiatement ou déduits du comportement» (p. 143). Sans proposer de techniques particulières, Krathwohl *et al.* (1964, pp. 144-145) signalent qu'une foule d'indices et de comportements dénotent généralement sans trop d'équivoque l'existence d'une volonté de répondre chez l'élève: son emploi du temps, ses connaissances étendues sur certains sujets, ses intérêts manifestés, sa disponibilité à participer à certaines entreprises, la vitesse d'exécution et l'application mise à l'accomplissement de certains travaux, tout cela constitue des manifestations assez explicites de cette disposition affective, à condition qu'elles soient non pas évaluées isolément mais plutôt considérées conjointement comme un ensemble cohérent d'informations convergentes.

Donc, un relevé aussi complet que possible des comportements pertinents, ou des indices de leur présence, demeure l'étape première et essentielle dans la conception d'instruments de mesure pour les objectifs de ce niveau. Une fois la liste de ces indices bien établie, la présence et l'absence des comportements-clés peuvent être appréciés à partir de données objectives (issues principalement de l'observation) ou subjectives (basées sur les réponses des élèves à un questionnaire).

Pour la plupart des objectifs de niveau 2.2, particulièrement au premier cycle, il faudra surtout se fier à des données objectives, vu l'âge des élèves. Notre travail devrait donc s'orienter vers d'une part, la réalisation d'inventaires de comportements (behavior check-lists) axés sur l'observation à moyen terme des habitudes de l'élève et, d'autre part, vers la mise au point de grilles d'observations qui pourraient servir dans le cadre de situations contrôlées: dans certains cas (objectifs 14, 34, 51, 52 — 1er cycle), leur utilisation pourrait s'intégrer aux situa-

tions de jeux auxquelles il a été fait allusion en 3.1 et 3.2. Il nous semble déjà que cette technique devrait occuper une place importante dans la mesure des objectifs de ce niveau, étant donné que ceux-ci s'adressent à des formes d'apprentissage qui se déroulent dans un temps relativement bref et qui reviennent périodiquement s'appliquer aux différents éléments de la matière. Dans ce contexte de progrès rapide, où la volonté de répondre peut changer du jour au lendemain (selon le phonème, la lettre ou le mot étudié), cette procédure sera utile dans la mesure où elle sera répétée à plusieurs reprises; il sera donc nécessaire de prévoir plusieurs situations d'évaluation et de concevoir les instruments de mesure adéquate.

Les données subjectives peuvent également être mises à contribution pour compléter l'information tirée de l'observation, particulièrement en ce qui regarde les objectifs les plus avancés du 1er cycle et ceux du 2e cycle. À cet égard, Krathwohl *et al.* (1964, pp. 145 à 147) donnent en exemple deux types de questionnaire:

> A. Une forme modifiée de l'inventaire d'intérêts où l'élève est interrogé sur ce qu'il fait ou ne fait pas, ou alors, sur ce qu'il fait souvent ou très rarement.
>
> B. Une échelle d'attitude réduite à deux ou trois catégories de réponses (positif, négatif et indéterminée ou indifférente) où les énoncés portent également sur ce que l'élève fait ou ne fait pas.

Dans les deux cas, le caractère dichotomique de la réponse est essentiel car il nous fait surtout savoir, ici, si l'élève *veut ou ne veut pas répondre* aux activités proposées. De ces deux techniques, celle qui nous semble le mieux convenir à la mesure de nos objectifs est l'inventaire d'intérêts modifié. La présentation des stimuli et le mode de réponse des sujets font une tâche relativement simple et concrète où la compréhension des éléments présentés ne risque pas de poser de problèmes majeurs. De plus, cette façon de procéder est susceptible de nous renseigner sur les domaines où la volonté de répondre de chaque élève se manifeste davantage et nous permettrait par la suite de formuler des objectifs plus spécifiques au contexte pédagogique où se situe actuellement l'élève.

Enfin, l'étendue et la diversité des domaines où l'élève fait preuve de volonté de répondre peut être traitée de façon à obtenir une mesure générale de sa volonté de répondre, dans l'ensemble à ce qui lui est présenté dans l'acquisition du Savoir-Lire.

En définitive, considérant les objectifs du Projet-Lecture, il sera plus prudent de se baser à la fois sur des données objectives et sur des données subjectives; à notre avis, les deux types de techniques de mesure devront être mis à contribution.

4. *Mesure de la satisfaction à répondre (2.3)*

Les objectifs classés dans cette catégorie visent à provoquer, chez l'élève, «une réponse émotionnelle, généralement de plaisir, d'enthousiasme ou de joie» (voir Krathwohl *et al.*, 1964, p. 147) dans l'exécution d'un comportement. Aussi, dans l'évaluation de ces objectifs, le problème est de pouvoir au moins déterminer sinon mesurer chez l'élève la présence de cette réaction émotionnelle positive. Krathwohl *et al.* (1964, p. 150-151) soulignent ce qui leur apparaît être l'aspect majeur du problème:

> Les réponses émotionnelles, même de satisfaction ou de plaisir, ne sont pas nécessairement exprimées ouvertement. Il peut y avoir une réaction émotionnelle et qu'elle ne soit pas révélée aux autres, cela dépend de l'individu et des conditions. Certaines personnes portent leurs sentiments et leurs émotions sur leur visage, c'est-à-dire qu'elles laissent voir à peu près tout ce qu'elles éprouvent. D'autres sont plus réservées; elles peuvent prendre plaisir à quelque chose «silencieusement». Néanmoins, le plaisir est éprouvé. De plus, certaines situations provoquent une réaction émotionnelle évidente et d'autres pas.

Face à cette double éventualité, il est évident selon eux, que deux démarches distinctes devront être poursuivies parallèlement dans la conception des instruments de mesure. D'une part, rendre compte des réactions visibles de satisfaction ou de plaisir prévues pour un objectif suppose deux étapes:

> «1. décider quels comportements expriment la satisfaction;
>
> 2. mettre en œuvre une méthode d'enregistrement des manifestations de satisfaction» (p. 151).

Ceci nous ramène à la technique d'observation contrôlée, dont nous avons parlé à maintes reprises précédemment, dans le cas des objectifs classés dans les catégories inférieures. Rien ne nous empêche d'inclure dans les situations de jeux préconisées précédemment, le relevé systématique des manifestations de satisfaction observées chez les élèves.

Simultanément, il nous faudra d'autre part développer des instruments permettant de mesurer la satisfaction de l'élève même lorsqu'elle demeure implicite, cachée ou se produit en dehors des occasions où elle peut être observée. De ce côté, Krathwohl *et al.* (1964, p. 151) suggèrent une voie à suivre:

> «Quand la réaction émotionnelle s'il en existe une n'est pas visible ou quand elle ne peut être observée parce qu'elle s'est produite en privé (i.e. pendant une lecture à la maison) nous devons imaginer un questionnaire dans lequel l'élève est interrogé sur ses réactions. La tâche essentielle pour l'examinateur est d'obliger l'élève à se rappeler et à exprimer ses réactions sans les déformer. L'examinateur doit encore prendre garde à ne pas pousser l'élève à répon-

dre dans le sens que la société approuve. L'élève doit se sentir libre, de dire qu'il n'a pas aimé l'opéra, sans craindre d'être puni pour sa réponse.

Plusieurs formes de questionnaires sont possibles. Parmi celles qui exigent une réponse consciente de la part de l'élève, il nous semble préférable d'éviter les questions à développement où la mesure de l'émotion est basée sur l'analyse de la construction et du contenu des réponses. Plus difficile à apprécier quant à ses qualités métrologiques (validité, fidélité), cette technique pose certains problèmes d'application au primaire (surtout au 1er cycle où la langue écrite (ou même l'écriture comme telle) n'est pas encore tout à fait maîtrisée. Par contre, une méthode plus objective, comme celle des échelles d'attitude, permettrait de mesurer les divers degrés de la réponse émotionnelle. Nous avons vu dans la deuxième partie, que moyennant certaines adaptations, cette technique peut être utilisée même au début du premier cycle de l'école primaire. Ici, bien sûr, les énoncés et les choix de réponses devront s'adresser aux émotions éprouvées par l'élève (ce qu'il a aimé faire, ce qui lui a fait plaisir) plutôt qu'à ses opinions.

Comme autre forme de questionnaire, Krathwohl *et al.* (1964, p. 152) mentionnent également les méthodes projectives, où le «questionnaire est imaginé de telle façon que l'élève dévoile ce qu'il éprouve sans se rendre compte de ce qui constitue une réponse acceptable». Ici, cependant, l'utilisation de ces méthodes comporte certains inconvénients. La validité et la fidélité de ce genre d'épreuves demeurent encore un sujet fort controversé. De plus, l'instrument d'évaluation doit s'avérer assez simple et cela nous écarte des procédures projectives classiques comme le Rorschach ou le TAT. Krathwohl *et al.* (1964, p. 152) suggèrent la technique des phrases incomplètes où l'élève doit remplir les espaces vides en écrivant la première idée qui lui vient à l'esprit: cela suppose chez l'élève une bonne acquisition de la lecture et de l'écriture. Un moyen d'adapter ce type d'épreuve pour le rendre accessible aux plus jeunes est de lui présenter des situations sous forme de bandes dessinées où il doit compléter le dialogue: dans le *Rosenzweig Picture Frustration Study* (voir Anastasi, 1968, pp. 502-504), par exemple, l'enfant doit imaginer la réponse (laissée en blanc) que donne le personnage auquel il est susceptible de s'identifier. Cependant, tant que l'élève ne sera pas en mesure de pouvoir s'exprimer adéquatement par écrit, nous devons nous organiser pour obtenir sa réponse verbalement, ce qui pourrait compliquer les choses lorsqu'il s'agit d'administrer une épreuve de ce genre à toute une classe.

En somme, *si les conditions le permettent* (et toute la question est là), il nous apparaît recommandable d'utiliser ce type d'épreuve car il permet de mesurer une composante importante de la satisfaction à répondre. D'ailleurs, parmi les méthodes projectives existantes, la technique de Rosenzweig est celle qui se prête le mieux à l'analyse quantitative et à la fabrication de normes; de plus, on s'est efforcé d'en vérifier les qualités métrologiques (validité, fidélité) et ce, de façon plus systématique que dans le cas des autres techniques (voir Anastasi, 1968, p. 503).

En définitive, étant donné tous les facteurs qui peuvent affecter l'expression d'une émotion, l'utilisation combinée de plusieurs techniques de mesure (observation contrôlée, échelles d'attitude, épreuve projective) nous apparaît encore plus nécessaire ici que dans le cas de la volonté de répondre.

5. *Mesure de l'acceptation d'une valeur (3.1)*

Parmi les objectifs formulés par le GREC dans son plan de références, il n'y en a que trois qui impliquent l'acceptation d'une valeur.

Au premier cycle: 88. Chercher à communiquer le contenu d'un récit, d'un texte.

Au deuxième cycle: 44. Chercher à communiquer le contenu d'un récit, d'un texte dans un ordre logique.
65. Discuter des idées ou informations recueillies lors de lectures.

Selon Krathwohl *et al.* (1964, p. 160) «pour mesurer *l'acceptation d'une valeur*, il faut aller au-delà de la satisfaction et du plaisir dans la réponse aux comportements qui témoignent de la recherche ou du désir d'un objet pour sa valeur ou pour l'importance qu'il présente en lui-même». Pour définir ces comportements, ceux-ci font surtout référence aux *croyances*: «À ce niveau, nous nous préoccupons de l'attribution d'une valeur à un phénomène, un comportement, un objet, etc.» (p. 159). Le type de comportement dominant, à ce niveau, possède deux qualités spécifiques. Tout d'abord, il se caractérise par «la permanence et la régularité de la réponse en face de phénomènes ou d'objets avec lesquels on identifie la croyance» (p. 159). Ensuite,

> ...le comportement classifié à ce niveau de *valorisation* montre une continuité suffisante vis-à-vis des objets ou des phénomènes appropriés pour que les autres s'aperçoivent que l'individu possède cette valeur ou cette croyance. Plus précisément, à ce niveau l'individu est suffisamment conséquent pour que les autres identifient la valeur et suffisamment engagé pour désirer que les autres s'en aperçoivent.» (p. 159)

Pour illustrer leurs propos, Krathwohl *et al.* (1964, p. 160) énumèrent plusieurs comportements qui, dans le cas de la lecture, répondent à cette définition: entre autres, le fait d'utiliser le contenu de ses lectures dans d'autres

activités (discussions, démonstrations, recherches) ou de s'intéresser aux problèmes dont il a fait connaissance par le biais de ses lectures, tout cela témoigne de l'importance que l'élève accorde à ce qu'il a lu.

Ces comportements peuvent être observés pour fins de mesure, dans le cadre de situations structurées basées sur une ou plusieurs lectures, où l'élève a l'occasion de manifester ses propres opinions et croyances particulières acquises au cours de ces lectures. Cette observation devra préférablement être pratiquée à moyen terme et s'étendre sur plusieurs situations; dans le cas contraire, il nous faudra nous assurer de la permanence et de la régularité de la réponse de l'élève vis-à-vis des phénomènes ou objets identifiés à ces croyances en allant chercher à l'extérieur de la situation, toute l'information pertinente disponible.

Un autre moyen communément utilisé pour mesurer la présence et l'intensité des croyances et attitudes particulières propres à un individu (voir Krathwohl *et al.* 1964, p. 162) est le questionnaire subjectif structuré, du type *échelle d'attitude* (présenté dans la deuxième partie). Cet instrument constitue une façon assez directe de savoir si l'élève accepte une valeur particulière, à condition, bien sûr, qu'il se sente libre d'exprimer sa véritable opinion et non ce qu'on attend de lui. Administrée dans un contexte approprié, cette technique peut compléter utilement les données de l'observation. Il faudra évidemment faire en sorte que ce questionnaire s'adresse spécifiquement aux valeurs et croyances *développées via les lectures effectuées par les élèves*. Les énoncés devront également se baser sur les comportements décrits dans les trois objectifs cités précédemment.

6. *Mesure de la préférence pour une valeur (3.2)*

À ce niveau, le GREC n'a retenu qu'un seul objectif, lequel s'applique à la fois au premier et au deuxième cycle de l'école primaire:

> 112. — 64. Recommander certaines lectures aux autres.

Classé dans la catégorie 3.2, cet objectif suppose donc, pour le GREC, que l'élève consacre plus d'intérêt, de temps et d'énergie à certains sujets ou domaines explorés au cours de ses lectures précédentes. D'après Krathwohl *et al.* (1964, p. 166), la mesure de ce type de comportement exige «que l'on obtienne des preuves concrètes 1) d'intérêts ou de valeurs particulières dans une branche donnée du programme et 2) de la préférence accordée à ces valeurs ou à ces intérêts et manifestée par le comportement ou des opinions particulières». Aussi, la méthode de mesure qui convient le mieux, selon eux, est la *méthode des situations* où «on donne à l'élève le choix entre plusieurs réponses» et où «l'uniformité du choix est le critère utilisé pour déterminer si l'élève a une *préférence pour une valeur*» (p. 162). L'inventaire d'intérêts et surtout la technique du choix obligatoire (discutés dans la deuxième partie) sont essentiellement basés sur ce principe et constituent, à prime abord, le genre d'instrument de mesure dont nous aurions besoin. Cependant, si elles sont utilisées isolément, ces techniques risquent de donner une mesure biaisée de la *Préférence pour une valeur* si le questionnaire comporte trop d'éléments vis-à-vis lesquels l'élève n'est aucunement mobilisé ou intéressé. Il est donc important de ne retenir que les choix effectués parmi ce que l'élève accepte déjà de valoriser.

En pratique, une telle sélection peut difficilement être faite avant la conception même de l'instrument et la présence d'éléments non-valorisés par tel ou tel élève apparaît inévitable. Par contre, la situation pourrait être rectifiée, jusqu'à un certain point, si on se sert des résultats des mesures effectuées pour les objectifs de niveau 3.1: une fois que les valeurs acceptées par l'élève ont été bien identifiées, il s'agirait de ne tenir compte dans la correction que des choix effectués parmi ces valeurs. Dans ce cas, bien sûr, il faudra s'assurer de la fidélité des mesures effectuées au niveau 3.1 car la validité des mesures effectuées par la suite au niveau 3.2 en dépend.

7. *Conclusion*

La mesure des objectifs affectifs du Projet-Lecture exigera sûrement que plusieurs techniques soient utilisées conjointement, chacune apportant un complément d'informations nécessaires. Il faudra faire appel, pour une bonne part, à l'observation systématique du comportement dans le cadre de situations contrôlées. Dans ce sens, un effort particulier devrait être consenti dans la fabrication de jeux basés sur certains éléments nécessaires à l'acquisition du Savoir-Lire (sons, phonèmes, symboles, lettres, chiffres, mots, phrases). Ces jeux devront être conçus de façon à ce que la procédure d'observation s'inscrive dans un cadre d'activités tout à fait naturel pour l'enfant.

D'autre part, l'information recueillie devra être complétée par la mise en œuvre de moyens plus classiques comme les questionnaires de capacité modifiés, les questionnaires basés sur des données subjectives, ou par inventaire à moyen terme des comportements des élèves relevés par les enseignants. Cette démarche permettrait de mieux connaître et de mieux contrôler les facteurs qui affectent la manifestation et l'expression des dispositions affectives.

IV. Récapitulation et conclusion

Dans cette étude préliminaire nous nous sommes penchés à la fois sur l'aspect théorique et l'aspect pratique de la mesure des dispositions affectives à l'égard de la lecture au primaire. Dans la première partie, il nous est apparu clair qu'étant donné la diversité des comportements à travers lesquels se manifestent les tendances affectives, la meilleure stratégie consistait à multiplier les sources d'informations et à privilégier une interprétation globale des données empiriques. En deuxième partie, nous avons pu établir un premier bilan des techniques de mesure les plus couramment utilisées dans le domaine affectif. Dans la troisième partie, nous avons choisi les techniques pertinentes à la mesure des objectifs affectifs du Projet-Lecture et déterminé leur mode d'application.

La mise en œuvre de tous ces moyens exigera, il va sans dire, un minimum de planification dans la création des instruments de mesure. Comme les objectifs du Projet-Lecture sont eux-mêmes reliés étroitement aux éléments ou aux différentes parties du contenu étudié par les élèves, il faudra respecter l'ordre dans lequel ces parties sont vues et assimilées. Le milieu scolaire local ainsi que les maîtres sont donc appelés à jouer un rôle nécessaire, sinon indispensable tant au niveau de la conception des épreuves qu'au niveau de leur application.

Dans ces circonstances, un groupe de recherche comme le GREC pourrait participer de deux façons à un programme d'évaluation axé sur les objectifs affectifs: d'une part, en travaillant de concert avec un milieu scolaire particulier (dans un nombre d'écoles assez restreint) à la réalisation d'un tel processus; d'autre part, une fois que la méthodologie aura été éprouvée, en préparant, à l'intention des milieux scolaires locaux, ou même des maîtres, un guide ou un manuel qui pourrait leur servir à la préparation de jeux, de situations d'observation et d'épreuves adaptée à leur contexte et à la mise en œuvre d'un plan d'évaluation qui réponde adéquatement aux exigences spécifiques de la mesure des variables affectives.

OBJECTIFS AFFECTIFS SPÉCIFIQUES DU PLAN DE RÉFÉRENCES DU PROJET-LECTURE GREC / MILLE ÎLES

ANNEXE I

Premier cycle du primaire

Cote taxonomique	Objectifs spécifiques
1.1 *Conscience*	10. Prendre conscience du silence et du bruit. 13. Prendre conscience qu'un mot est une suite de phonèmes. 31. Prendre conscience des éléments visuels qui l'entourent. 32. Réaliser qu'il existe un sens de présentation des éléments visuels en lecture. 49. Prendre conscience qu'il existe un ordre de présentation dans les lettres ou les phonèmes pour former un mot. 60. Réaliser qu'il existe un ordre dans les mots d'une phrase.
1.2 *Volonté de recevoir*	NIL
1.3 *Attention dirigée ou préférentielle*	11. F chercher des éléments sonores dans son environnement. 12. Réaliser qu'on peut retrouver un même phonème dans plusieurs mots. 33. Chercher à retrouver des lettres ou des chiffres parmi différents éléments visuels. 53. Chercher à enrichir son vocabulaire courant. 86. Prendre conscience du déroulement d'un récit, d'un texte.

2.1	*Assentiment*	NIL
2.2	*Volonté de répondre*	1. Vouloir participer à des activités sensori-motrices. 14. Desirer connaître la représentation graphique d'un son entendu. 34. Désirer connaître la signification des différentes représentations graphiques: symboles, lettres, chiffres, messages, affiches. 51. Désirer connaître la signification de certains mots. 52. Désirer lire certains mots. 67. Désirer s'exprimer correctement. 68. Désirer connaître la signification d'un message écrit. 82. Désirer entendre raconter des récits. 84. Désirer raconter des événements vécus. 109. Chercher des livres sur un sujet précis. 110. Choisir une lecture appropriée à ses besoins et intérêts.
2.3	*Satisfaction à répondre*	50. Prendre plaisir à reconnaître certains mots de son environnement. 83. Prendre plaisir à parler d'un récit entendu. 85. Prendre plaisir à inventer des récits et à les raconter. 87. Désirer lire de courtes histoires. 108. Prendre plaisir à feuilleter des livres. 111. Aimer lire sur des domaines différents.
3.1	*Acceptation d'une valeur*	86. Chercher à communiquer le contenu d'un récit, d'un texte.
3.2	*Préférence pour une valeur*	112. Recommander certaines lectures aux autres.

OBJECTIFS AFFECTIFS SPÉCIFIQUES DU PLAN DE RÉFÉRENCES DU PROJET-LECTURE GREC / MILLE-ÎLES

ANNEXE II

Deuxième cycle

1.1 *Conscience*	7. Prendre conscience qu'un mot est une suite de phonèmes. 12. Réaliser qu'il existe un sens de présentation (gauche-droite, haut-bas) des éléments visuels en lecture. 19. Prendre conscience qu'il existe un ordre de présentation dans les lettres ou phonèmes pour former un mot. 32. Réaliser qu'il existe un ordre dans les mots d'une phrase.
1.2 *Volonté de recevoir*	N I L
1.3 *Attention dirigée ou préférentielle*	6. Réaliser qu'on peut retrouver un même phonème dans dans plusieurs mots. 21. Chercher à enrichir son vocabulaire courant.
2.1 *Assentiment*	N I L
2.2 *Volonté de répondre*	13. Désirer connaître la signification des différentes représentations graphiques : lettres-chiffres, symboles, messages, affiches. 20. Désirer connaître la signification de certains mots peu usuels. 30. Désirer s'exprimer correctement. 31. Désirer connaître la signification de messages écrits. 62. Choisir une lecture appropriée à ses besoins et intérêts. 63. Consulter volontairement des livres qui traitent de différents sujets.
2.3 *Satisfaction à répondre*	43. Prendre plaisir à inventer ou composer des récits ou des textes et à les présenter.
3.1 *Acceptation d'une valeur*	44. Chercher à communiquer le contenu d'un récit, d'un texte dans un ordre logique. 65. Discuter des idées ou informations recueillies lors de lecture.
3.2 *Préférence pour une valeur.*	64. Recommander certaines lectures aux autres.

SYNTHÈSE DE LA TAXONOMISATION DES OBJECTIFS AFFECTIFS DU PROJET-LECTURE POUR LE PREMIER ET LE DEUXIÈME CYCLE DU PRIMAIRE

ANNEXE III

Synthèse de la taxonomisation des objectifs affectifs du Projet-Lecture pour le premier et le deuxième cycle du primaire.

PREMIER CYCLE DU PRIMAIRE (5 à 8 ans)						
	COTE TAXONOMIQUE					
Notions	1.1	1.3	2.2	2.3	3.1	3.2
Éléments du corps	—	—	1	—	—	—
Éléments sonores	10, 13	11, 12	14	—	—	—
Éléments visuels	31, 32	33	34	—	—	—
Mots	49	53	51, 52	50	—	—
Phrases	69	—	67, 68	—	—	—
Textes ou récits	—	86	82, 84	83, 85, 87	88	—
Documentation	—	—	109, 110	108, 111	—	112

DEUXIÈME CYCLE DU PRIMAIRE (9 à 12 ans)						
	COTE TAXONOMIQUE					
Notions	1.1	1.3	2.2	2.3	3.1	3.2
Éléments sonores	7	6	—	—	—	—
Éléments visuels	12	—	13	—	—	—
Mots	19	21	20	—	—	—
Phrases	32	—	30, 31	—	—	—
Textes ou récits	—	—	—	43	44	—
Documentation	—	—	62, 63	—	65	64

BIBLIOGRAPHIE

ANASTASI, Anne (1968). *Psychological Testing*. Toronto: Macmillan (3rd Edition).

A.S.C.D. (1929). *Improving and Educational assessment & An inventory of measures of affective behaviors*. Washington: Association for Supervisions and Curriculum Development.

ASKOV, Eunice N ; FISCHBACH, T. J. (1973). An investigation or primary pupil's attitudes toward reading. *The Journal of Experimental Education, 41* (3) Spring 1973, pp. 1 - 7.

BETTS, E. A. (1976). Capture reading motivation. *Reading Improvement, 13* (1) Spring 1976, pp. 40 - 46.

DULIN, K. L.; CHESTER, R. D. (1974). A validation study of the estes attitudes scale. *Journal of Reading, 18* (1), October 1974, pp. 56 - 59.

EBERWEIN, L. (1973). What do book choices indicate? *Journal of Reading, 17* (3) December 1973, pp. 186 - 191.

ESTES, T. H. (1971). A scale to measure attitudes towards reading. *Journal of Reading, 15* (2), November 1971, pp. 135 - 138.

GEISERT, P. (1972). *The Dimensions of measurement of the affective domain*. Laramie (Wyoming): The Science and Mathematics Teaching Center, University of Wyoming.

I.O.X. (1972). *Attitudes toward school, K-12*. Los Angeles: Instructional Objectives Exchange.

JOHNSON, O. G. (Ed.) (1976). *Tests and Measurements in child development: Handbook II, (Volume II)*. Washington, Jossey-Bass.

KENNEDEY, L. D.; HALINSKI, R. S. (1975). Measuring attitudes: An extra dimension. *Journal of Reading, 18* (7), April 1975, pp. 518 - 522.

MAYHEW, L. B. (1966). Measurement of noncognitive objectives in PAYNE, D. A. (Ed.) *Curriculum evaluation — Commentaries on purpose, process, product*. Lexington (Mass.) Heath, 1974, pp. 222 - 236.

KRATHWOHL, D. R.; BLOOM, B. S.; MASIA, B. B. (1964). *Taxonomie des objectifs pédagogiques. Tome 2: domaine affectif*. Traduit de l'américain par Marcel Lavallée. Montreal: Presses de l'Universite du Québec, 1976.

SCANNEL, D. P.; TRACY, D. B. (1975). *Testing and measurement in the classroom*. Boston: Houghton-Mifflin, pp. 161 - 177.

SHERILL, D., SALISBURY, J. L.; HOROWITZ, B.; FRIEDMAN, S. T. (1971). Classroom cheating: consistent attitude, perceptions and behavior. *American Educational Research Journal, 8*, May 1971, pp. 503 - 510.

Document de travail

APPRENDRE
DIDACTIQUE PAR OBJECTIFS OPÉRATOIRES

En vente au GREC

a/s Marcel Lavallée
Sciences de l'Éducation, UQAM
C.P. 8888, Succ. A
Montréal H3C 3P8

Pour de plus amples renseignements sur le GREC, faites-nous parvenir le coupon imprimé au verso.

PUBLICATION DU GREC

Bulletins

1 *Les objectifs du GREC*, avril 1972.
(épuisé)

2 *Intégration des enseignements scientifiques au niveau secondaire*, juillet 1972.
(épuisé)

3 *Paradigmes de l'éducation et de l'enseignement*, février 1973.
(épuisé)

4 *Opérationnalisation des contenus scientifiques*, juin 1973.
(épuisé)

5 *L'évaluation dans l'enseignement*, février 1974.
(épuisé)

6 *Une terminologie des objectifs de curriculum*, mars 1974.
(épuisé)

7 *Les objectifs, les travaux et les membres du GREC*, avril 1975.
(épuisé)

8 *Opérationnalisation du contenu de la lecture à l'élémentaire*, mai 1975.
(épuisé)

9 *Quelques instruments du GREC*, juin 1975.
(épuisé)

10 *Les préalables à l'apprentissage de la lecture*, juin 1977.
(épuisé)

11 *Les facteurs d'apprentissage et les méthodes d'enseignement de la lecture*, juillet 1977.
(épuisé)

12 *Rapport final de recherche sur un curriculum formulé en objectifs opératoires pour l'apprentissage des sciences au secondaire*, juin 1978.

13 *Annexes au rapport final de recherche sur un curriculum formulé en objectifs opératoires pour l'apprentissage des sciences au secondaire*, juillet 1978.

Bulletins spéciaux

a *Vingtième congrès de la National Science Teacher's Association*, mai 1972.
(épuisé)

b *Bibliographie commentée sur l'évaluation critériée*, juillet 1975. (Sur demande seulement).

Document

Document de travail: *Apprendre, Didactique par objectifs opératoires*. Montréal: Educo-Inter, Inc., janvier 1977. 213 p. (En vente au GREC $9.95)

---

1. Je suis intéressé à recevoir vos prochains bulletins ☐
2. Je suis intéressé à me joindre à votre équipe ☐
3. Je suis intéressé à publier dans votre bulletin ☐

Nom .....

Adresse .....

..... Code Postal .....

Fonction ..... Tél.: .....

GREC

Découper et retourner sous enveloppe à l'adresse indiquée.

Groupe de recherche en évaluation de curriculum

a/s Marcel Lavallée, directeur
Sciences de l'Éducation, UQAM
C.P. 8888, Succursale A
Montréal H3C 3P8